

展望論文

日本語教育における「ことばの多様性」 は何を目指すのか —学習・教育目的にみる適切さの意味から考える—

任 ジェヒ

要 旨

本稿は、外国語・第二言語としての日本語学習・教育・習得を扱う領域におけることばの多様性の研究が、何を目的とし、何を志向してきたかについて現状把握し、再考を試みることを目的とする。なお、本稿では、社会言語学の中心課題と位置付けられてきたバリエーションを、日本語教育の文脈から考察し、学習・教育の意味を再考するためにことばの多様性という用語を用いて論を展開する。まず、現状把握においては、バリエーションに注目した諸論考を、社会言語学、中間言語学論、日本語教育学という3種の学問的基盤に分け、バリエーションの捉え方と学習目的という二つの視点から論じていく。続いて再考においては、従来の研究が志向してきた社会言語能力と語用論的能力に対して適切さの観点から検討を行い、日本語教育が目指していくべきことばの多様性と学習目的について論じる。最後に、現状把握と再考の結果を踏まえ、日本語教育においてことばの多様性を扱うために必要な課題を、記述と実践の連動という視点から提示する。

キーワード

ことばの多様性 社会言語能力 適切さ 語用論的能力 バリエーション

1. 問題意識：「ことばの多様性」の学習としての言語学習

私たちの言語生活は、コミュニケーションを行う全ての瞬間において直面することばの多様性とその選択によって成り立っている。言語・非言語形式の選択、ICTの急速な展開により可能になった様々な媒体の選択、従来「学校という社会の中では扱われない言語」（西山 2011：3）と捉えられてきた方言や「移民の言語」等が考えられる。以上を踏まえると、言語を学習するとは、言語生活の様々な文脈や状況において向き合う多様性とその選択を学習することだと捉えられるわけだが、ここで重要なのは、その学習が単純に文脈や状況とことばとの適切な結び付きだけを意味するのではないということである。なぜなら、

その結び付きは、そもそも学習者一人ひとりの中に混じり合っている複数の言語や文化というフレームの中で日本語はどのように解釈されるのか、学習者は日本語の社会において自己をどのように位置付け、他者をどのように評価するのか等、様々な捉え方を意味するからである。従って、ことばの多様性の学習としての言語学習は、私について探究し、思考する学習であり、それは当然私が属している社会についての学習であるともいえるのである。本稿は、主に対面のコミュニケーションにおけることばの多様性に焦点を当てたものである。そして、外国語・第二言語としての日本語の学習・教育・習得を扱う領域におけることばの多様性の研究が、何を目的とし、何を志向してきたかについて現状把握し、再考を試みることを目的とするものである。

論を展開する前に、本稿における「バリエーション」と「多様性」の違いについて触れておく必要がある。川口（2014：11）が述べるように、「ことばのバリエーション」と言えば、「ことばの多様性」と同義のものと捉えられるが、本稿では次の二つの理由に基づいて「ことばの多様性」という用語を用いることとした。(1) ことばの多様性に関しては、Labovの変異理論に端を発したこともあり、社会言語学におけるバリエーションという用語によって論じられることが多く、社会言語学に基盤を置くバリエーション研究は膨大な成果が蓄積されている（真田 2006）。そのために、「バリエーションの研究＝ミクロ社会言語学（微視的社会言語学）の研究」のような図式が連想されやすいが、言語教育が注目することばのバリエーションには、上記のような社会言語学的バリエーション（sociolinguistic variation）だけでなく、特定の発話行為における語用論的バリエーション（pragmatic variation）も含まれる¹。(2) 社会言語学におけるバリエーション研究が注目する社会言語能力の重要性や研究方法論、目的論等がバリエーションの問題を扱う日本語教育研究の出発点となり、非常に多くの示唆を与えたのは確かである。しかし、それらと日本語教育のための本稿における言語の捉え方や学習者の位置付け等が必ずしも一致しているとはいえない。以上のことを踏まえ、本稿では「意味や機能が同じである複数のことばのセット」を「ことばの多様性」とするが、先行研究の概観においては、先行研究の意図に従って「バリエーション」という用語を用いる。

次章以降、本稿では6部構成で論を進める。まず、第2章においては、バリエーションに関する幅広い先行研究の中で本稿が取り上げる範疇を明確にするために、バリエーションという用語が指し示す範囲（2.1）とそれを捉える視点（2.2）を検討する。そして、第3章においては、第二言語・外国語としての日本語の学習・教育・習得分野においてバリエーションに注目した諸論考を、社会言語学（3.1）、中間言語語用論（3.2）、日本語教育学（3.3）という3種の学問的基盤に分けて論じる。ここで上記3種の学問的領域に分類する理由は、学問的背景により、注目するバリエーションとバリエーションを学習・教育する目的（習得の到達点）が異なるためである。続く第4章において、第3章で概観した諸論考が目指してきた目的をまとめた上で（4.1）、適切さ（appropriateness）という観点から批判的検討を行う。そして、日本語教育が目指していくべきことばの多様性とことばの多様性を学習・教育する目的について再考を試みる（4.2）。再考の結果を踏まえ、第5章では、日本語教育においてことばの多様性を扱うために必要な課題を記述と実践の連動という視点から提示し、最後の第6章では、第1章から第5章までの議論をまとめる。

2. 検討対象となる先行研究の範疇

バリエーションに関する先行研究は多岐に亘る。本章では、先行研究においてバリエーションという用語が指し示す範囲 (2.1) とバリエーションを捉える視点 (2.2) を確かめ、本稿が取り上げる先行研究の範疇を明確にする。

2.1 バリエーションが指し示す範囲による検討

バリエーションについては様々な定義がある。言語哲学の観点に基づいたメイナード (2017: 16) は、「性差、世代差、地域差等による言葉と、表現様式やレトリックの綾を含むスタイル」と定義している。一方、社会言語学の観点に基づいた渋谷 (2007a: 7) は、「ある言語共同体の中に存在する、話し手や場面等に特徴的なことばの多様性」と定義しており、渋谷 (2007b: 41) は、「同じことを言うための異なった言い方のセット」と定義している。渋谷 (2007b) に基づくと、「同じこと」をどのように定義するかによって、バリエーションは二つの意味をもつ。以下、渋谷 (2007b: 41-42) に基づいた説明となる²。

表 1 バリエーションが指し示す範囲

範囲	注目する対象	具 体 例
狭義	指示的同一性	可能的着ラレルと着レル、否定の行キマセンと行カナイデス
広義	機能的同一性	依頼のための「ペン貸して」や「ペンをお借りできますでしょうか」等

「指示的同一性」(referential sameness) に注目する場合、バリエーションの定義は「意味的に同義である複数の形式のセット」になる。Labov (1972) をはじめとする変異理論に代表される社会言語学が主に対象とするものである。一方、「機能的同一性」(functional sameness) に注目する場合、バリエーションの定義は「機能的に同義である複数の発話のセット」になる。表 1 の具体例は、依頼という機能を担う点において同じである。異文化間語用論 (cross-cultural pragmatics) や中間言語語用論 (interlanguage pragmatics) が主に対象とするものである。本稿は、両者とも検討対象として捉える。

2.2 バリエーションを捉える視点による検討

さらに、上記のように位置付けられたバリエーションをどのような視点から捉えるかによって、その研究が追究する課題は大きく異なる。「ことばのバリエーション」というタイトルで特集が組まれた 2017 年刊行の『ことばと文字』8 号において、渋谷 (2017: 4-5) は、バリエーションを考える上では二つの視点が不可欠であると述べている。それは、表 2 に示すように、(1)「バリエーションにはどのような種類のものがあるのか」という視点と (2)「なぜそのようなバリエーションがあるのか」という視点である。(1) はさらに「話し手の属性と結び付いたことばの多様性」(宇佐美 2015) として、地域差、性別差、所属集団差等の社会方言や地域方言に注目する場合 (1-1) と「個人の一言語内の複数の変種の使い分け」(宇佐美 2015) である「スタイル」に注目する場合 (1-2) に細分化される。

表 2 バリエーションを捉える二つの視点

(1) バリエーションにはどのような種類のものがあるのか
(1-1) そのことばは、どのような人が使用するのか (話し手の自然付与的属性・社会的属性・心理的属性等)
(1-2) そのことばは、一人の人がどのような場面や状況で使い分けるのか (話し手内部の操作 (注意度・計画性・専門知識等)・聞き手を考慮した調整 (アコモデーション・オーディエンスデザイン・ポライトネス等)・社会的ルール (わきまえ・ドメイン等))
(2) なぜそのようなバリエーションがあるのか
(2-1) 言語変化に関わるもの (ことばの自律的な変化・ことばの接触的な変化)
(2-2) 言語の使い方に関わるもの (自分 (たち) らしさの表明・状況への対応)

注：渋谷（2017：4）の記述に、渋谷（2007a,b）、真田（2006）の記述を加え、筆者作成。

本稿が検討する先行研究は、「意味や機能が同じである複数の言語形式」と様々な文脈や状況がどのように結び付いているか、要するに、ことばの多様性の生成プロセスの解明を目的とする (2) の視点ではなく、(1)、その中でも (1-2) の視点に基づくものだといえる。(1-1) の視点から現状把握と展望を論じる場合は、地域差、性別差、所属集団差等が顕著に表れる社会指標形式、例えば、ハル敬語や男性において使用傾向が高いとされている「ぜ」に注目することになる。そして、社会方言、地域方言、ネオ方言、新方言等を授業内容として扱う意義と具体的な教材化あるいは実践に取り入れた結果、学習者にどのような学習効果が見られたのか等を中心課題として扱っている諸論考を検討する必要がある。例えば、方言の教材化について論じた高木他（2007）や日本語教育における若者ことばの扱い方について論じた小矢野（2007）がその例として挙げられる。

3. 社会言語学・中間言語語用論・日本語教育学におけるバリエーション研究

本章では、第二言語・外国語としての日本語の学習・教育・習得の研究において、バリエーションに注目した諸論考を、社会言語学 (3.1)、中間言語語用論 (3.2)、日本語教育学 (3.3) という 3 種の学問的基盤に分けて論じる。第 1 章で述べた通り、どのようなバリエーションに注目するのか、バリエーションを学習・教育する目的 (習得の到達点) は何かに対して、学問的基盤によって異なる見解が見られる。以降、上記 2 点を中心に、具体的な研究を例として取り上げ、内容を紹介していく。

3.1 社会言語学に基盤を置くバリエーション研究

本節では、社会言語学の枠組みの中で、「指示的同一性」(referential sameness) をもつバリエーションに注目した諸論考について述べる。例えば、次の四つのテーマに関する渋谷（2007a,b）、寺尾（2010）、永見（2003）、橋本（2002）、樋下（2002）、李（2002・2003・2004・2008）等が挙げられる。

- (1) 学習者におけるスタイル使用の実態に注目した研究
- (2) 日本語母語話者と学習者におけるスタイル使用実態の違いに注目した研究
- (3) 学習者におけるスタイル使用の実態とその要因に注目した研究
- (4) 学習者におけるスタイル切り替え能力の形成プロセスに注目した研究

第2章において述べたように、一人の人がどのような場面や状況でことばを使い分けるのかについては、スタイルの問題³として言及されてきた。スタイルを巡る研究⁴は、「1960年代から1970年代に主に欧米で行われた都市方言を対象にした言語変異」（太田 2004：45）に端を発している。それに基づいて、第二言語習得研究が学習者の言語変異の要因を社会心理的側面から探っていく過程の中で、スタイルの切り替えを扱うものが増加した⁵。そして、「話し相手にスタイルを合わせる意識が第二言語を話す時にもある」という認識が広まった（ナカミズ 1997：78）。その結果として、学習者のスタイル切り替えやシフトに関わる能力が「学習者の社会言語能力を解明する作業の一環として」研究されるようになったのである（渋谷 2002：2）。今村（2015：99）に基づく、「日本語学習者のスタイル切り替えやスタイルシフトの体系性や、その背後にある要因、また切り替え能力に関する研究」が盛んに行われるようになったのは2000年代からである。上記四つのテーマに関する研究が注目するスタイルマーカー（スタイルを特徴付ける言語項目）は、人称詞、格助詞、アスペクト形式、推量形式、終助詞・間投助詞等、様々であるが、学習者の社会言語能力を重視する点において共通しているといえる。

(1) 学習者におけるスタイル使用の実態に注目した研究

学習者におけるスタイル使用の実態について述べたものとして、例えば、橋本（2002）、樋下（2002）、李（2002）、永見（2003）が挙げられる。それぞれ英語、中国語、韓国語、タイ語を母語とする日本語学習者が切り替える言語項目とそれらの中間言語的な特徴を体系的に記述しているものである。そこで取り上げられている言語形式は、自称詞、対称詞、原因・理由を表す表現、逆説の表現、強調表現、真偽の問い返し、応答詞及びあいづち、否定条件及びその他の縮約表現、格助詞等である。共通の結果として、学習者は、場面に応じて多様な言語項目を切り替えていることを主張している。ただし、中国語母語話者に注目した樋下（2002）は、母語の影響で、いわゆる丁寧・非丁寧というスタイル切り替えは形式的に出現しにくく、その代わりに語彙レベルでのスタイル切り替えの可能性がより高いことを指摘している。

(2) 日本語母語話者と学習者におけるスタイル使用実態の違いに注目した研究

学習者を「日本語中間言語話者」と位置付け、学習者と母語話者の使用実態を比較したものとして、例えば、李（2003）が挙げられる。母語話者と英語、韓国語、中国語を母語とする中級レベルの中間言語話者が、丁寧体基調のフォーマルな談話において用いる非デスマス形式に注目したものである。そこでは、次の四つの特徴が論じられている。①母語話者と中間言語話者に共通して、話し手主体の聞き手目当的な非デスマス形式と、聞き手の働きかけによる現象としての非デスマス形式が見られる。②話し手主体の非デスマス形式の使用は回避されているが、体言終了型非デスマス形式はポジティブ・プライトネス・ストラテジーとして積極的に活用されている。③聞き手主体の非デスマス形式は、聞き手

の情報提供や話し手への同調等、ダイナミックに展開される自然談話の性質によるものである。④母語話者と中間言語話者を比較すると、非デスマス形式に関して各中間言語話者に特徴的な使い方がある。韓国語母語話者は非デスマス形式の独話的発話を多用し、英語母語話者は規範通りのデスマス形式を用いる。一方、中国語母語話者には言い切りの用言終了型非デスマス形式が多く見られる。

(3) 学習者におけるスタイル使用の実態とその要因に注目した研究

学習者の使用実態だけでなく、その要因の解明にも注目したものとして、例えば、李(2004)が挙げられる。韓国語、英語、中国語、タイ語を母語とする学習者の談話におけるノデ・ンデ・カラの原因・理由を表す表現を取り上げ、スタイル切り替えの要因と表現形式の習得との関係について考察したものである。そこでは、次の三つの特徴が述べられている。①中間言語においてノデ・ンデ・カラの切り替えは、前接形式が丁寧体・普通体の文体的対立をもつため、前接形式の文体的切り替えのあり方が大きく影響する。②スタイル切り替えは表現形式の習得に支えられているが、習得状況は各母語話者間で異なる。また、同じ習得順序をたどるものではなく、個々人の学習スタイルにも大きく依存する。③韓国語母語話者の場合、目標言語の既習得形式と母語の音的類似性が活用されている。

(4) 学習者におけるスタイル切り替え能力の形成プロセスに注目した研究

スタイル切り替え能力の形成プロセスに注目したものとして、例えば、李(2008)、寺尾(2010)が挙げられる。李(2008)は、韓国語を母語とする学習者におけるスタイル切り替え能力の形成過程とその要因を追究したものである。学習者4名のフォーマルな談話とカジュアルな談話における自称詞の使用に注目し、自称詞の切り替え実態とその意識について量的・質的に考察している。その結果、切り替えを支える自称詞の習得は「学習言語複製期－独自体系構築期－目標言語体系期」という3段階の発達段階を経ることが明らかになったという。自称詞の切り替え能力の発達に関わる要因としては、日本語を使う人としてのアイデンティティ表出の欲求が基盤にあると述べている。そして自称詞に対するイメージ付けや認知体系は母文化の中で培ったものであり、日本語の自称詞選択に母語の社会言語的規範を活用することが推察されたという。以上のことから、学習者は母語の認知体系を有効に活用し、目標言語を習得すると主張している。

寺尾(2010: 142)は、「場面に相応しい言語行動についての知識に従って変異を使い分けるという能力」(variable competence)の重要性を述べ、「できるかどうか」ではなく、その能力が「どのように発達するか」というプロセスを見る必要性を論じているものである。そこでは、中国語を母語とする学習者の文末形式の運用を場面(対教師・対友人)ごとに記述している。調査の結果、日本語では待遇規範によって起こる文末形式の切り替えが学習者には見られなかったという。縦断的にも顕著な発達は見られなかったとし、その要因として、学習者が対話者との待遇関係よりも言語内的な条件によって、文末形式を切り替えている可能性を挙げている。さらに、場面の待遇性と形式への注意度のねじれが学習者を混乱させ、スタイル切り替え能力の発達を阻害すると述べている。

3.2 中間言語語用論に基盤を置くバリエーションの研究

本節では、中間言語語用論の枠組みの中で、「機能的同一性」(functional sameness)を

もつバリエーションに注目した諸論考について述べる。例えば、次の三つのテーマに関する伊藤（2003）、近藤（2009）、助川（2017）、張（2011）、ピナンソッティクン（2014）、堀田・堀江（2012）、山田（2009）等が挙げられる。これらは主に「発話行為（speech act）を行う際の語用論的能力」（近藤 2009：73）を重視する点において共通している。なお、以下の三つの分類の枠組みは、清水（2015 [2009]）に基づくものである。

- (1) 学習者の語用論的能力の習得・発達に注目した研究
- (2) 学習者の語用論的転移に注目した研究
- (3) 学習者の語用論的知識の使用に注目した研究
 - (3-1) 語用論的知識の産出に注目した研究
 - (3-2) 語用論的知識の理解に注目した研究

機能的同一性を扱うものとしては、異文化間語用論に基盤を置くものと中間言語語用論に基盤を置くものがある。異文化間語用論は、母語話者の言語行為を研究対象としており、「言語行為は潜在的な価値観、信念、文化的前提等を反映しているという前提の下に、異なる言語の母語話者を比較対照することにより、その言語の語用論的、社会文化的な特徴」を明らかにすることを目的としている⁶（清水 2015 [2009]：61）。それに対して、中間言語語用論は、第二言語あるいは外国語学習者が「目標言語で「謝罪」「依頼」「断り」等の発話行為（speech act）を行う際の語用論的能力（pragmatic competence）に関して、発話内的な力（illocutionary force）、ポライトネス（politeness）、適切さ（appropriateness）等の側面（近藤 2009：73）」から追究することを目的としている。要するに、「第二言語習得（second language acquisition）研究において学習者の中間言語を語用論的能力に焦点を当てて実証的」（伊藤 2003：88）検証を行う領域である。以上を踏まえ、本節では、本来の興味関心が外国語・第二言語にある、中間言語語用論に焦点を絞って論じていく。

(1) 学習者の語用論的能力の習得・発達に注目した研究

習得・発達に注目した研究は、L2 文法能力、学習環境、教室指導等と語用論的能力の習得・発達の関係を明らかにすることを目的としている。例えば、ピナンソッティクン（2014）が挙げられる。不同意表明に焦点を当て、タイ語を母語とする学習者の日本語熟達度の違いと語用論的能力との関係について考察を行っている。熟達度が高い群と低い群に対して、談話完成テストを用いた結果を決定木分析から解釈した結果、次の二つの特徴が見られたという。①「各グループによる不同意表明の切り出しと終結部に現われた意味公式の出現傾向を比較した結果、学習者は熟達度が高くなると日本語の不同意表明により近くなる傾向」（同：5）にあることがわかった。②「学習者全般に言語間の語用論的な違いに関する認識が強いことがみられたことから、学習者の語用論的能力の発達には母語の転移以外に言語距離の認識も影響を与えている」（同：5）といえる。

(2) 学習者の語用論的転移に注目した研究

語用論的転移に注目した研究⁷は、「L2 学習者の語用論的知識の使用における Target Language（以下、TL）母語話者との相違」の原因を社会語用論的知識や語用言語学的知識の転移から明らかにすることを目的としている。例えば、山田（2009）が挙げられる。

「学習者に語用知識の習得を促すには、語用論的転移が生じることに寄与する要因を解明する研究を一層進める必要性」(同：1)を主張するものである。「学習者が選択した表現が母語話者と異なる時は、断りという行為の認識の仕方が母語話者と異なるという仮説」(同：1)を検証するために、英語を母語とする初中級日本語学習者に対して多肢選択アンケート調査を行っている。その結果、間接・直接の断り表現だけでなく、断りという行為の認識の仕方においても母語の転移が見られたとし、仮説の妥当性を主張している。

(3) 学習者の語用論的知識の使用に注目した研究

(3-1) 語用論的知識の産出に注目した研究

語用論的知識の使用に注目した研究は、学習者と日本語母語話者が産出 (production) する特定の発話行為に焦点を当てている。両者が遂行する発話行為を比較することによって⁸、学習者の発話行為の特徴を明らかにすることが目的である⁹。特に、依頼、謝罪、断り、褒め・褒めに対する返答、感謝、不平の六つが代表的な言語行為として挙げられている(堀田・堀江 2012：1)。全ての言語行為に関する先行研究を一つひとつ吟味することは難しい為、ここでは堀田・堀江(2012)を一つの事例として挙げ、具体的にどのような調査方法により、どのような研究が行われているかを見る。

堀田・堀江(2012)は、ヘッジが日本語の「語用論性」を集約的に示す言語形式であるとし、断りにおけるヘッジに注目している。「言葉を使う状況や場面、相手との人間関係等に照らして適切な言い方で運用できる」ことを「語用論的能力」(pragmatic competence)とし、「特に、中・上級者の語用論的エラーは、学習者の意図しない合意と誤解されてしまうことがあるため、語用論的能力の習得・習熟を促す指導は上級学習者になっても欠かせない」(同：1)と述べている。以上を踏まえ、中国語・韓国語を母語とする学習者(「JLPT」N1 合格者)と母語話者が、日本語の断り場面においてどのようなヘッジを用いるかを対人関係(ウチ・ソト)、勧誘内容の改まり度(フォーマル・インフォーマル)を掛け合わせた4場面におけるオープン・ロールプレイから調査している。その結果として、母語話者と日本語学習者のヘッジの使用には相違が見られ、「日本語のコミュニケーションにおいて、「聞き手への配慮」の優先順位が韓国語、中国語のコミュニケーションにおいてよりも相対的に高い」(同：17)と述べている。

(3-2) 語用論的知識の理解に注目した研究

語用論的知識の使用には、話し手の発話意図を推論する理解(perception)の側面もある。清水(2015 [2009]：91)が指摘するように、「意図を把握することは聞き手の語用論的能力として不可欠な要素であり、学習言語の語用論的特徴の理解は産出にも影響を与えることから重要」であるが、理解に注目した研究はその数が少ない。

理解に焦点を当てたものとしては、例えば、「非字義的意味」、要するに、学習者は非字義的な発話の命題内容と発話内効力をどのように理解するか注目した張(2011)が挙げられる。「大量のインプットを受けても「気付き」が起きなければ習得」(同：6)は進まない可能性があるという問題意識に基づき、学習者がドラマ視聴時に「語用論的意味」に気付くかどうかについて調べ、プロトコル分析を行ったものである。ここで「語用論的意味」とは、定式表現(「すみません」「失礼します」等)、発話機能、上下・ウチソト・性差・年齢による使用の差等、言語項目の適切な使用場面における言及を指し示している。具体

的には、中国の大学で日本語を専攻している学習者 30 人（「JLPT」N1 レベル）が、NHK のドラマ（1 話 15 分）を視聴した後、「頭の中に浮かんだこと」として何を語るのかに注目している。その結果、学習者はドラマの視聴により定式表現、発話機能等、日本語の語用論的意味に気付いており、ドラマは習得が難しいとされてきた語用論的知識の習得に役立つことが明らかになったという。しかし、中上級レベルに達している学習者を対象としているため、すでにもっている既存の知識が気付きに影響を与えた可能性も考慮すべきだと述べている。

3.3 日本語教育学に基盤を置くバリエーション研究

本節では、日本語教育学の枠組みの中で、「日本語教育における日本語バリエーションにおいて、学習者や教育場面が考慮されず、言語研究の成果をそのまま移行するだけでは無意味である」（高木他 2007：78）という問題意識に基づき、日本語教育への具体的な示唆の重要性を論じた諸研究を概観する。

「バリエーションのない自然言語は存在しないが、日本語教育界は、この現象に対してあまり関心を示してこなかった」（日比谷 2009：63）。2007 年に刊行された『日本語教育』134 号では、「日本語のバリエーションと日本語教育」¹⁰ というタイトルで特集が組まれ、「学習者が直面する様々なバリエーションのある日本語をいかに日本語教育で扱っていくべきか」という問いの重要性が指摘された。しかし、バリエーションに関する多くの論考は、3.1 と 3.2 で外観したような、社会言語学的あるいは中間言語語用論的研究の結果を日本語教育へ応用しようとするものが多い。それらに対して、本節で概観する論考は、日本語教育学から出発した数少ない研究である。例えば、次の二つのテーマに関する小西（2008・2010・2011）、日比谷（2009）、今村（2013a,b・2014・2015）等が挙げられる。これらは、「類義表現」という用語により指示的同一性及び機能的同一性両者を取り上げた小西（2011）を除き、指示的同一性をもつバリエーションに注目したものである。

- (1) 日本語教育に必要な文法の記述に注目した研究
- (2) 学習者の社会言語能力の向上に繋がる具体的な指導方法に注目した研究

(1) 日本語教育に必要な文法の記述に注目した研究

日本語学の研究成果をそのまま応用する従来の文法教育に対する批判に基づき、コミュニケーションを重視する教育文法の実現のためにコーパスに見られる使い分けの使用傾向に注目したものとして、小西（2008・2010・2011）の一連の研究や日比谷（2009）が挙げられる。

小西の諸論考は、コーパスを「言語的なゴールとみなす立場」とは異なり、「学習者の言語習得の規則性・普遍性を明らかにする一方で、多様性・個別性を浮かび上がらせる可能性」を有するものとして捉えている（小西 2011：77）。小西（2008）では、「名大会話コーパス」、『女性・男性のことば（職場編）』、「日本語話し言葉コーパス（以下、CSJ）」、「CASTEL/J コーパスの新書（以下、新書）」、「政府刊行白書（以下、白書）」に見られる義務を表す表現を研究対象とし、「媒体」「場（公的・私的）」「聞き手との相互作用の有無」

といった要素と表現の相互関係を調べている。その結果、「名大コーパス」「CSJ」「女性・男性のことば（職場編）」では「なきゃいけない」が、「新書」と『白書』では「なければ ならない」が用いられやすいとし、コミュニケーションの媒体が表現の使い分けに関与していることを指摘している。次に、小西（2010：1）では、従来のバリエーションの選択に関する研究が特定の「言語行動に着目したものが多く、文法形式を扱った研究は、管見の限りさほど多くない」という問題意識に基づき、中級以上の学習者に対して、自由発話における「から」「ので」の使用実態調査と使い分け意識についてのインタビュー調査を行っている。その結果、一般に「から」と「ので」を均等に使うのは日本語能力が高い学習者に限られ、そうでない学習者の場合は、どちらか一方に偏って使う傾向があり、多くの場合「から」ばかりを使う傾向が見られたという。また、意識調査では、学習者の多くが使い分けるべきものとして意識しているものの、使い分けは難しく、あいまいだと感じていることが明らかになったと述べている。使い分けの基準に対しては、「から」が「主観的」、「主張が強い」、「固い表現」、「ので」が「客観的」、「自己主張が弱い」、「柔かい」、「丁寧」等というように、それぞれに対立する概念で説明される場合が多かったという。

大規模コーパスを用いたバリエーション研究の重要性を主張し、義務・必要を表す表現のスタイル差に注目した日比谷（2009）では、小西（2008）の研究に「CSJ」は含まれているが、対話は分析対象から除外され、学会講演と模擬講演はまとめて集計されている」（同：70）と指摘し、学会講演、模擬講演、対話それぞれに見られる「義務・必要を表す表現」を個別に分析している。その結果として、3種類のデータに表れる義務・必要を表す表現形式は一樣ではないことを指摘し、そもそもその表現が「CSJ」全体のかなりを占める学会講演にはそぐわない（学会講演の62.9%、模擬講演の54.8%、対話の44.4%にはその表現が全く生じない）ことに疑問を示している。また、個人内のスタイル差を分析するためには、以上のような大勢のデータをまとめて扱うのではなく、同一人物が異なる聞き手を相手に発話したデータを比較する必要があると述べている。

（2）学習者の社会言語能力の向上に繋がる具体的な指導方法に注目した研究

実態の記述を実践における指導法の提示に拡張させたものとして、今村の一連の研究（2013a,b・2014・2015）が挙げられる。社会言語学的研究から母語話者や学習者のスピーチスタイルの使用を記述することで日本語教育へ一定の知見を与えていることは確かであるが、そもそも教育への応用よりも体系性の記述を目指す言語学的研究であるために、日本語教育への具体的な示唆と教育方法に直接結び付く研究は少ないことを指摘するものである。

今村（2013a）は、言語話者は様々な発話場面で異なる言語変異的資源を利用して、社会的な規範に順応すると同時に、自らの規範で文脈を作っていくが、第二言語話者の場合は、母語話者と同様の言語変異的資源を持たないため、同じように待遇の意味を正しく伝達することが困難であると指摘している。それにも関わらず、日本語教育では、学習者が異なるスタイルを運用できるようにするための体系的な指導が行われていないという。その一つの原因として、どのように何を指導する必要があるのかということが明らかでない現状を述べている。諸研究において日本語学習者は異なる場面・相手で様々な言語形式を使い分けるということが明らかになっているが、学習者がスタイル切り替えをする上で、何に困難を覚えて、どのような工夫を凝らしているか、中間言語的な切り替え行動の詳細

はまだ十分に考察されていないことを批判している。そこで、英語を母語とする日本語学習者の文末形式のスタイル切り替えの中間言語的な特徴を記述し、具体的な指導法として、次の二つを挙げている。①母語話者のコミュニケーションの談話構造を明確に記述した上で、それに近い形のコミュニケーションを目標言語とする必要がある。②丁寧度を担う形式が何であるのかを、また日本語の敬語行動の規範を明示的に指導しなければならない。

さらに、今村（2013b）では、日本語教育におけるバリエーションやスタイル変異（以下、SVI）に対する意識の向上に伴い、学習者における SVI 使用状況の記述は進んでいるものの、その形成要因については十分解明されていないことを指摘している。そして、談話における文末表現、原因・理由の接続助詞、逆説・前提の接続助詞、自称詞、義務（当為）表現、確認要求表現の使用実態と意識に対する調査を行っている。その結果、SVI 使用規則の形成は、社会言語学的規範と個人のアイデンティティ、SVI に関する明示的知識、SVI の運用能力に基づいていることが明らかになったという。調査結果を踏まえ、具体的な指導法として、次の二つを挙げている。①「母語話者の SVI の使用規範を明確に示すことで、学習者が無意識に母語話者に不快感を与えることを避けると同時に、学習者の過度な切り替えを防ぐ必要」がある。②「異なる場面での SVI の切り替え運用練習を十分に行う」必要がある（同：158）。

4. 「ことばの多様性」の学習・教育目的の再考：適切さの観点から

第3章では、「バリエーションの捉え方」と「学習目的（習得の到達点）」を中心に、3種の学問的領域における先行研究を概観した。本章では、先行研究が目指してきた目的をまとめた上で（4.1）、適切さ（appropriateness）という観点から批判的検討を行う（4.2.1）。そして、日本語教育が目指していくべきことばの多様性とことばの多様性を学習・教育する目的について再考を試みる（4.2.2）。

4.1 従来のバリエーション学習・教育が目指してきた目的

社会言語学的バリエーション、要するに、目標言語に存在する指示的同一性をもつ表現形式に注目する場合、その主な目的は、次の二つに絞られる。それは、社会言語能力の大きな比重を占める「ことばのバリエーションを、自身の属性や場面に対応して適切に選択し使用する能力」と「会話の相手が使用するバリエーションから、相手はどのような属性をもつ人間なのか、会話の場面や自分をどのように把握しているのかを理解する能力」（渋谷 2007a：14）の育成である。従って、指示的同一性に注目する先行研究の多くは、学習者の正しい使い分けや正しい理解を妨げる要因の解明が重視されている。そして、語用論的バリエーション（厳密には、micro-social variation）¹¹、要するに、目標言語に存在する機能的同一性をもつ表現形式に注目する場合、その主な目的は、「特定の発話行為（speech act）を行う際の語用論的能力」（近藤 2009：73）の育成である。従って、機能的同一性に注目する場合は、発話行為が「どれだけ TL 母語話者のものに近いか」（清水 2015 [2009]：279）が重要な評価基準として位置付けられ、日本語母語話者と学習者の相違点の解明が重視されている。「学習者の語用論的選択における動機付けや主観性」を論じた助川

(2017: 16) や、学習者の言語習得の規則性・普遍性を明らかにする一方で、多様性・個別性を浮かび上がらせる重要性を論じた小西 (2011) のように、コミュニケーションを行う学習者の個別性にも注目する必要性を主張するものは少ないことがわかる。

周知の通り、言語研究におけるコミュニケーション能力が重視されはじめた 1970 年代以降、種々のコミュニケーションモデルが構築され、語用論的能力と社会言語能力は主な構成要素として挙げられてきた (坂本・谷 2017: 61)。例えば、Savignon (1997) は、社会言語能力を「言語が使われている社会的コンテキスト、つまり、参加者の役割、彼らが共有している情報、そしてインタラクションの機能が含まれる」(草野ハベル他訳 2009: 51) ものと位置付けている。また、Bachman & Palmer (1996) は、語用論的知識を「発話や文及びテキストを、その意味や言語使用者の意図や言語使用の設定の関連する特性に関係づけることにより、談話を作り出したり、解釈することを可能に」するものとし、その下位領域に機能的知識と社会言語学的知識 (大友他監訳 2000: 80-81) を位置付けている。このように、社会言語能力 (知識) と語用論的能力 (知識) の定義や両者の関係については種々の解釈があるが、二つの能力を可能にするものとして、社会的コンテキストや社会における規範に対する適切な理解が重要に位置付けられているといえる。ここで適切な理解とは何を意味するのだろうか。次節では、従来の研究において目的とされてきた適切な理解や使用に対して批判的検討を試みる。

4.2 「ことばの多様性」の学習・教育が目指していくべき目的

本節では、次の三つの観点から、先行研究が学習・教育・習得の目的としてきた適切なバリエーションの使い分けや理解について再考する (4.2.1)。そして、従来の言語教育における適切さ (appropriateness) を巡る議論を踏まえ、日本語教育が向き合うべきことばの多様性とは何であり、何を目指していくべきかについて考察を試みる (4.2.2)。

- (1) 日本語母語話者のもつ社会文化的背景の多様性
- (2) 日本語母語話者のもつ意味の多様性
- (3) 日本語話者のもつ多様性

4.2.1 バリエーション学習・教育における適切な使用・理解の意味

(1) 「日本語母語話者のもつ社会文化的背景の多様性」と (2) 「日本語母語話者のもつ意味の多様性」は、誰のバリエーションを基準とすべきか (トップダウン型) に関する問題であり、(3) 「日本語話者のもつ多様性」は何をバリエーションとすべきか (ボトムアップ型) に関する問題であるといえる。

- (1) 日本語母語話者のもつ社会文化的背景の多様性から考えられること

コミュニケーション主体の意図や文脈・状況に対する適切な理解を、多くの日本語母語話者が行う理解とする場合、そこで基準となる日本語母語話者は、標準語話者を指すのか、方言話者を指すのか、若者ことばの使用率が高い 10 代を指すのか等の問題がある。言語使用の慣習、語用論的規範における「マクロ社会的要因によるバリエーション」の中で「どれを習得目標とするか」の問題について考える必要がある (清水 2015 [2009]: 279)。

(2) 日本語母語話者のもつ意味の多様性から考えられること

第二言語としての英語教育に関しては、World English、International English やリンガフランカ (Lingua Franca) としての英語の枠組みの中で、英語母語話者ではない英語話者の割合が非常に高いことから、何を規範とすべきかを巡って多くの議論がなされてきた。台湾におけるリンガフランカとしての日本語 (簡 2011) のように、日本語教育が対象とする「日本語」にも多くの意味が含まれており、今後その意味合いの複雑化、多様化はさらに進むと予測される。また、ここでいう日本語母語話者とはそもそも誰のことを指し示すのかという問題もある。大平 (2001) や大西 (2006) は、言語研究、言語教育実践における「母語話者」の曖昧性を問題提起し、母語話者を標準とし、非母語話者を逸脱とする考え方は特定の人々の疎外に繋がるために、母語話者と非母語話者に対する多様な意味付けが必要であると述べている。誰によるバリエーションの使い分けや理解を理想的なもの及び規範と定義できるかについても考える必要がある。

(3) 日本語話者のもつ多様性から考えられること

そもそもバリエーションの使い分けや理解の基準となる適切さの規定を日本語話者一人ひとり、個人から再考する必要がある。JACETSLA 研究会 (2013: 113) が述べるように、社会言語能力と語用論的能力の育成を目指す実践は、「謝罪表現や依頼の方法等、ある程度パターン化が可能な発話行為に的を絞った語用論的なものを中心」であった。その理由は、「個々の場面でどんな表現を使用するのが適切なのかを判断する明確な規定がしづらい」こと、また、どのような表現を使うかについては「個人のアイデンティティや話者の主観的判断によるところ」が大きいことにある。しかし、言語教育 (引用文では、英語教育) における母語話者は、適切さに対する規範認識も、社会文化的背景も、属しているコミュニティも異なる個々の集合体に過ぎないという Widdowson (1993) の指摘からもわかるように、個人の多様性を無視して、目標言語に存在するバリエーションとは何かを定めることは難しい。

Native speakers of any kind, and perhaps especially of English, are a heterogeneous collection. They belong to all kinds of community and conform to all manner of different socio-cultural and linguistic norms of appropriacy as far as language is concerned. (Widdowson 1993: 310)

「場面的要素・人的要素の多くは、人によって捉え方が異なる」(阿部 2006: 293) するため、バリエーションを複数の言語形式の集合体として単純化することはできない。第1章で述べたように、ことばのバリエーションとその選択に関する学習・教育は、行為者 (agent) としての学習者の、場面、社会、言語等に対する様々な捉え方の学習・教育である。その意味で、バリエーションは、多重性・多層性を有するものであるといえる。マクロ変数に起因するバリエーションもあれば、ミクロ変数に起因するバリエーションもある。そのために、個が置かれている個別のコンテキストを出発点とする重要性について考える必要がある。従来、何を出発点とするかについての議論は、バリエーションの学習・教育の観点からはあまり行われてこなかった。何をバリエーションとするか、何がバリエーションとして表れてい

るかについて、マクロレベルとミクロレベルの双方から考える必要がある。

4.2.2 目指していくべき「ことばの多様性」の意味

以上を踏まえると、ことばの多様性は、どのような日本語話者が、どのような言語環境において、どのような人に出会い、どのような意識をもつか等によって様々な形で表れるといえる。その意味で、日本語教育が向き合うべきことばの多様性は、一つの正解があるわけではなく、常に更新、修正される可能性を有するものとして捉える必要がある。そうすると、ことばの多様性に対する適切な使用や理解も、様々なレベルから検討することが重要になる。マクロ変数と結び付くことばの様々な言語形式の使い分けや理解だけが適切さを意味するのではない。コミュニケーションが行われる今、ここのミクロ変数において異なる意味合いをもつ同一形式に対する理解においても、適切さが求められる。一つの形式が持ち得る多様な意味や機能は、理想的な母語話者をモデルとするものではなく、学習者が属しているコミュニティに根ざしたものであり、学習者が構築・維持している人間関係に根ざしたものである。従って、適切さは、常にマクロレベルとミクロレベルの往還から論じられるべきであり、学習者の言語生活の特性によって異なる適切さが基準となるべきである。

従って、日本語教育が目指していくべき目的は、学習者一人ひとりが自身の言語生活の中で自らことばの多様性を構築していく力を養うことである。そして、その力の育成のためにはどのような支援が可能なのかを探ることが重要な実践者の役割となる。学習者においては、社会から与えられ、期待されているように、ことばを使い分けたり理解したりする存在ではなく、自らが自身の言語生活の中で経験する出来事を通して一つひとつ新たに多様性を創出していく存在としての役割が求められるといえる。そのためにはどのような学習方法や学習態度が必要なのかも今後の課題として考えていくべきであろう。

5. 「ことばの多様性」の再考に基づいた教育的課題

日本語教育が向き合うべきことばの多様性が目標言語にすでに存在するものではなく、日本語話者一人ひとりによって構築されていくものだと捉えた場合、それらを支援するためにはどのような教育的課題を考えていく必要があるのか。本章では、第4章で批判的検討を行った三つの観点に基づいて、論を展開する。

(1) 日本語母語話者のもつ社会文化的背景の多様性から考えられること

(2) 日本語母語話者のもつ意味の多様性から考えられること

まず、(1)と(2)に関わる、誰のバリエーションを基準とすべきかというトップダウン型の問題について論じる。これらについては、社会において適切だと見なされている規範への同化に対する「実践者の立場の明確化」が実践における重要な課題であると提示されてきた¹²⁾。例えば、清水(2015[2009]:278-279)は、学習の最終目的が「母語話者の語用論的能力」であるべきかという問いに対して、「完全に母語話者のやり方に同化してしまうことは、学習者の立場からも、またその言語の母語話者から見ても好ましいことではないかもしれない」とし、特に、「話し手自身の社会的・文化的アイデンティティと深い関連がある」社会語用論的規範のような言語の文化的側面の学習において、教師の役割は

「役立つ情報を提出する」ことに限られるべきだと述べている。また、窪田（2005：31）は、社会言語学の研究において実証されてきた「様々なグループとそれぞれの使用する言語の種類」の体系的な相関関係に関わる情報をモデルとして、第二言語を教える教師がそれらを「学習者にまねることを要求することで、良いか悪いかという議論は別にして、教師が現在の社会の規範をそのまま永続させる役割を担う」ことになってしまうと述べている。そのために、社会言語学的規範を学習者に押し付けることで「社会に横たわる力関係の保持に手を貸し、社会の既存の常識を正当化する役割を担っている」ことに十分注意する必要があるという。このように、役立つ情報は与えるが、その選択は学習者に委ねるといったアプローチが学習者の主体的な学びに重要な意味をもつことは確かである。

（3）日本語話者のもつ多様性から考えられること

しかし、（3）に関わる、何をバリエーションとすべきかというボトムアップ型の問題に対しては、更に追究すべき課題があると考えられる。言い換えると、教室の外に見られるマクロ変数と結び付くバリエーションを教室の中の学習項目として終着させ、最終的な選択権を学習者に与えるといった従来のアプローチを更に展開する必要がある。ここでは、言語教育の目的に対して、母語話者の能力を前提とするコミュニケーション能力（communicative competence）と同じものではない、「真のコミュニケーション能力」（communicative ‘competence’）に対して‘capacity’あるいは‘capability’（村田・原田 2008：22）の重要性を主張する応用言語学者 Widdowson の諸概念を用いて、展開の可能性について論じていくこととする。

Widdowson のことばを借りると、教室は「a place where contexts can be contrived to create local realities conducive to learning」（Widdowson 2003：179）である。今後は、学習に繋がる local realities としての教室あるいは学習空間において、他者との相互行為の中で意味付けられていくことばの多様性が、学習者の言語資源の一部として位置付くようなアプローチが必要である。さらに、そのミクロレベルの変数と結び付くことばの多様性が学習者の日々の社会的実践において他者との間で共通性を生み、さらにはコミュニティにおける一般性に繋がるような、要するにマクロとミクロの往還により多様性の多重性・多層性が学習できるような教育的アプローチを工夫することが重要であるといえる。そのために日本語教育の実践者はどのような課題を追究すべきであろうか。例えば、次の二つの課題が考えられる。

（3-1）ことばの多様性の多重性・多層性は言語生活においてどのように表れているか。

（3-2）ことばの多様性を扱う教室あるいは学習空間では何となされるべきか。

一つは、言語生活におけることばの多様性の多重性・多層性を記述することであり（図 1 の（A）と（B）の関係）、もう一つは、その記述を学習者にとって意味、興味のあるものにするための方法を探ることである（図 1 の（B）と（C）の関係）。図 1 は、Widdowson（2003：178）が述べる、言語教育が追究すべき三つの対象を、本稿のテーマに置き換えて作成したものである。原文において、A は English as experienced by users、B は descriptive models、C は pedagogic prescription、つまり the language subject とされている。Widdowson（2003：94）は、C に該当する the language subject we teach と A に該当する the object language people actually use の関係性が直接決められるのではない

と指摘している。そのために、実践者における‘mediator’、つまり、仲介役が非常に重要であるという。

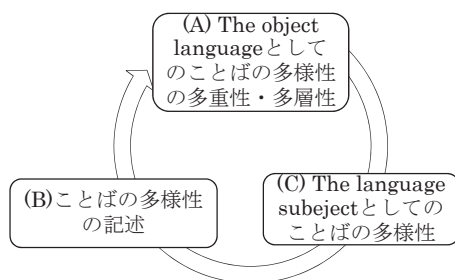


図1 言語教育の実践者が仲介すべき三つの対象

教室あるいは学習空間という一つの社会にことばの多様性に関する議論を引き起こすためには、まず、日本語話者の言語生活におけることばの多様性の多重性・多層性の実態が具体的にどのようなものであるかの検証と記述が必要である。ここで重要なのは、言語学や日本語学の枠組みに捕らわれず、日本語教育の枠組みの中で、言語形式を一つひとつ記述し直していくことである。そのためには、当然ながら学習者を含む日本語話者が置かれている種々のコンテキストをマクロ及びミクロレベルから記述していくことが重要である。そして、その実態が実践において意味を成すためには、教室あるいは学習空間が学習者にとって意味のある空間でなければならない。教室あるいは学習空間という文脈の中で実行可能であり、適切なことばの使用や理解に気付いてもらうための工夫がなされるべきである。実態の記述がそのまま提示されるのではなく、何が、どのように提示されるべきか、何がことばの多様性の学習に繋がるのかを常に考えていくことが今後必要となる教育的課題の一つではないかと考えられる。さらに、マクロ及びミクロレベルから記述された多様性の多重性・多層性と教室及び学習空間の仲介役を果たすために、学習者の言語環境、文化、コミュニティ等、学習者の現実を熟知することも実践者に求められる重要な課題であるといえる。以上に提示する課題を通して、他者との相互行為の中で意味付けられることばの多様性が学習者の言語資源の一部となり、最終的には学習者一人ひとりが自身の言語生活の中で自らことばの多様性を構築していく力を養うことが可能になるのではないかと考えられる。

6. おわりに

以上、言語生活において直面し得る多様性の中で、主に対面のコミュニケーションにおけることばの多様性に焦点を当て、外国語・第二言語としての日本語の学習・教育・習得を扱う領域における諸論考が、何を目的とし、何を志向してきたかについて現状を把握し、再考を試みた。

まず、現状把握においては、(1) 社会言語学、(2) 中間言語語用論、(3) 日本語教育学という3種の学問的基盤に分け、学習目的(習得の終着点)を考察した。その結果、目標言語

に存在する機能的同一性あるいは意味的同一性をもつ言語形式の正しい使い分けや母語話者に類似した使用が重視されており、それらを可能にする社会的コンテクストに対する適切な理解が重要な目的として位置付けられていることがわかった。続く再考においては、適切さ (appropriateness) の意味に問題提起し、(1) 日本語母語話者のもつ社会文化的背景の多様性、(2) 日本語母語話者のもつ意味の多様性、(3) 日本語話者のもつ多様性という三つの観点から従来のバリエーション学習・教育の目的を再考した。その結果として、個々の認識に繋がるが故に、固定的な観点から適切な理解を論じることの難しさを指摘した。そして、そのために日本語教育は、ことばの多様性における多重性・多層性に注目する必要がある、ことばの多様性を言語話者の人生と共に常に更新、修正される可能性を有するものとして捉える重要性を論じた。最後に、以上の捉え方を可能にする教育的課題として次の二つを提案し、実践者は、日本語話者の言語生活、記述、実践の仲介役を果たす必要があることを述べた。一つ目は、言語生活におけることばの多様性の多重性・多層性を記述することであり、二つ目は、その記述を学習者にとって意味、興味のあるものにするための文脈を考えることである。そして、上記の課題を通して日本語教育が目指していくべき目的は、教室あるいは学習空間における他者との相互行為の中で意味付けられていくことばの多様性が学習者の言語資源の一部となり、最終的には学習者一人ひとりが自身の言語生活の中で自らことばの多様性を構築していく力を備えることであると論じた。

今後は、具体的な言語データから上記二つの課題を実証する必要がある。具体的なコンテクストにおいて、ことばの多様性の多重性・多層性がどのような形で表れているかを記述する。そして、その結果が教室あるいは学習空間という文脈の中で意味のある日本語学習に還元されるために、実践者はどのように仲介の役割を果たす必要があるのかを考案する。このように、記述と実践の連動を目指した研究こそが、日本語教育・日本語学習のためのことばの多様性の研究であるといえるからである。

注

- 1 日本語学分野において、「バリエーション」という用語が連想させる対象が多様であることも本稿が「多様性」という用語を用いる理由の一つである。例えば、庵 (2001) は、文法性判断の異なりを表す「ゆれ」の結果発生した「変異形」をバリエーションと捉えている。
- 2 話しことばを対象とした定義となるが、渋谷 (2007a : 7) は「アイディアそのものは、必要な変更を加えた上で、書きことばにもそのまま応用できる」と述べている。
- 3 宇佐美 (2015 : 8) が指摘するように、一口にスタイルの研究と言っても、「その分野、目的、対象とするデータ等は多岐に」亘る。例えば、2008年に「日本語のスタイル」というテーマで特集が組まれた『月刊言語』37号では、「同じ一人の話し手や書き手が、聞き手や読み手、場面、目的、メディア等に応じて使い分けることばの多様性、レパトリー」(渋谷 2008) を「スタイル」と定義し、スタイルが言語構造にどのように表れ、その使い分けが担う機能は何かを追究している。また、2015年に「スタイルの生成と選択」というテーマで特集が組まれた『社会言語科学』18巻1号では「コンテクストに応じて一話者内で観察されるバリエーション」(高野 2012) を「スタイル」と定義し、社会の流動化、複雑化によることばのスタイルの多様化の解明を試みている。
- 4 話し手の「発話に払われる注意の量」(Attention paid to speech) に注目した Labov (1972) に代表されるスタイル研究は、主に話しことばを中心に種々の角度から論じられてきた。Labov に対する指摘により生まれた Bell (1984) の Audience design、Schilling-Estes (2004) の Speaker

design 等がある。

- 5 Tarone は 1970 年代から、社会言語学的基盤に基づく中間言語の変異性に注目した。(cf. Tarone 1998)
- 6 異文化間語用論の中に言語教育への応用を目的とするものもある。それらは「比較される二言語がある学習者の L1 と TL である場合、それぞれの言語の語用論的特徴を明らかにすることにより、学習者が特に習得に困難を覚える側面や L1 の語用論的規範の L2 の使用への不適切な転移を予測する手助けになるという考えに基づいている」(清水 2015 [2009]: 61)。
- 7 TL 母語話者との相違は、「過剰般化、簡略化、縮小等の心理言語学的過程」等による結果でもあるが、中間言語語用論では主に転移を考察の対象としてきた(清水 2015 [2009]: 175)。
- 8 「こうした背景のため、語用論的知識の使用の研究は、被験者を「学習者」ではなく「非母語話者」と呼ぶことが多い」(清水 2015 [2009]: 91)。
- 9 ただし、非母語話者対母語話者との比較という古典的な手法を乗り越えようとする試みが全く行われていないわけではない。例えば、助川 (2017: 16) は、学習者の発話行為に注目した多くの語用論的研究が日本語の規範との比較分析に焦点を当てていることに問題提起をし、「学習者の語用論的選択における動機付けや主観性」へ注目する必要性を論じている。
- 10 渋谷 (2007a: 13-14) は、日本語教育がバリエーションに注目する理由を次のように挙げている。(1) 社会言語学が社会的価値の低さやバリエーションの度合いの甚だしさのためにあまり注目してこなかったバリエーションに目を向ける等ことばの多様性を整理していく中、communicative competence という概念が第二言語習得研究に定着されると同時に「外国語教育一般がバリエーション能力に興味を示すように」なった。(2) 日本に定住あるいは長期滞在する非母語話者数の増加という社会的状況の変化に伴う日本語学習者の言語生活の多様化により、日本語教育が様々なスタイルの日本語に目を向けざるを得なくなった。
- 11 語用論において「同一言語内の語用論的慣習に対するマクロ社会的要因の影響はあまり注目されてこなかった」が、そこに注目したのが「変異語用論」(variational pragmatics) である(清水 (2015 [2009]: 280)。
- 12 言語学習における「同化」現象を、批判の対象とみる立場もあれば、そのような段階は第二言語学習において避けられないとみる立場もある。例えば、宮崎 (2009) は、第二言語習得における Third place は学習者が Second place で何を学ぶかによって全く異なる形で構築されると述べている。

参考文献

- 阿部貴人 (2006) 「個人のことばを捉える視点—スタイルの切り替え—」真田信治 (監) 中井精一・ダニエル、ロング・松田謙次郎 (編) 『日本のフィールド言語学—新たな学の創造にむけた富山からの提言—』桂書房 pp. 287-297
- 庵功雄 (2001) 『新しい日本語学入門—ことばのしくみを考える—』スリーエーネットワーク
- 石黒広昭 (2014) 「教室における「第二言語学習」の課題と挑戦—国際移動する子どもたちの発達支援に向けて—」『立教大学教育学科研究年報』57 pp. 49-71
- 伊藤恵美子 (2003) 「中間言語語用論の潮流—事例研究から実証研究へ、共時的研究から通時的研究へ—」『ことばの科学』16 pp. 87-104
- 今村圭介 (2013a) 「英語を母語とする日本語学習者の中間言語的スタイル切り換え—文末形式を中心に—」『日本語研究』33 pp. 73-85
- 今村圭介 (2013b) 「日本語学習者におけるスタイル変異形式の使用規則の形成—使用実態と使用意識に着目して—」『日本語／日本語教育研究』4 pp. 145-160
- 今村圭介 (2014) 『日本語学習者に対するスピーチスタイル教育に向けた実態研究』首都大学東京博士論文
- 今村圭介 (2015) 「日本語学習者のスタイル運用に対する母語話者の評価—教える必要性の再検討—」『日本語研究』35 pp. 59-70

- 上仲淳 (2010) 「日本語のバリエーションの運用能力を向上させる試み—台湾の大学における授業を通して—」『日本語教育方法研究会誌』17 (1) pp. 90-91
- 宇佐美まゆみ (2015) 「日本語の「スタイル」にかかわる研究の概観と展望—日本語会話におけるスピーチレベルシフトに関する研究を中心に—」『社会言語科学』18 (1) pp. 7-22
- 太田一郎 (2004) 「言語変異の社会的意味と言語イデオロギー」『人文学科論集』61 pp. 45-58
- 大西博子 (2006) 「言語能力はいかにして評価すべきか—ACTFL-OPI における言語能力観の分析と考察をとおして—」『言語文化教育研究』4 pp. 17-30
- 大平未央子 (2001) 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁 (編著) 『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み—』三元社 pp. 85-110
- 川口良 (2014) 『丁寧体否定形のバリエーションに関する研究』くろしお出版
- 簡月真 (著) 真田信治 (監修) (2011) 『台湾に渡った日本語の現在—リンガフランカとしての姿— (海外の日本語シリーズ 1. 台湾)』明治書院
- 窪田光男 (2005) 『シリーズ言語学と言語教育 第5巻 第二言語習得とアイデンティティ—社会言語学的適切性習得のエスノグラフィー的ディスコース分析—』ひつじ書房
- 小西円 (2008) 「実態調査からみた「義務の表現」のバリエーションとその出現傾向」『日本語教育』138 pp. 73-82
- 小西円 (2010) 「日本語学習者による「から」と「ので」の使い分け—運用と意識に着目して—」『多摩留学生教育研究論集』7 pp. 1-7
- 小西円 (2011) 「日本語教育のための「形」「意味」「使用環境」を連動させた選好傾向の記述—初級の類義表現を事例として—」早稲田大学博士論文
- 小矢野哲夫 (2007) 「若者ことばと日本語教育」『日本語教育』134 pp. 38-47
- 近藤佐智子 (2009) 「中間言語語用論と英語教育」『上智短期大学紀要』29 pp. 73-89
- 坂本勝信・谷誠司 (2017) 「コミュニケーション言語能力論における語用論的能力と社会言語学的能力」『常葉大学外国語学部紀要』34 pp. 61-76
- 真田信治 (編) (2006) 『社会言語学の展望』くろしお出版
- 清水崇文 (2015 [2009]) 『中間言語語用論概論—第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育—』スリーエーネットワーク
- 渋谷勝己 (2002) 「プロジェクトの概要」『阪大社会言語学研究ノート』4 pp. 1-10
- 渋谷勝己 (2007a) 「なぜいま日本語バリエーションか」『日本語教育』134 pp. 6-17
- 渋谷勝己 (2007b) 「学習者言語のバリエーション」『BATJ Journal』8 pp. 41-59
- 渋谷勝己 (2008) 「スタイルの使い分けとコミュニケーション」『月刊言語：日本語のスタイル—その表現力と創造性—』37 (1) pp. 18-25
- 渋谷勝己 (2017) 「現代社会のことばのバリエーション」『ことばと文字—国際化時代の日本語と文字を考える— (「特集」ことばのバリエーション)』8 pp. 4-14
- 助川愛 (2017) 「日本語の褒め言葉に対する返答について—語用論的選択に見られる学習者のモチベーションに焦点を当てて—」『ICU 日本語教育研究』14 pp. 3-16
- 高木裕子・丸山敬介 (2007) 「日本語教育におけるバリエーション教材と教育」『日本語教育』134 pp. 68-79
- 高野照司 (2012) 「ことばのスタイルを理解し応用する」日比谷潤子 (編著) 『はじめて学ぶ社会言語学』ミネルヴァ書房
- 張文麗 (2011) 「学習者はドラマ視聴で日本語の語用論的意味に気づくか?」『日本語教育方法研究会誌』18 (1) pp. 6-7
- 寺尾綾 (2010) 「文末形式の運用とスタイル切り換え—日本語を学ぶ中国語母語話者の縦断データから—」『阪大日本語教育』22 pp. 113-142
- ナカミズ, エレン (1997) 「日本語におけるスタイル切り替えの習得段階—ブラジル人就労者の例—」『阪大日本語研究』9 pp. 77-94
- 永見昌紀 (2003) 「タイ語母語話者のスタイル切り替え」『阪大社会言語学研究ノート』5 pp. 28-41
- 西山教行 (2011) 「外国語教育と複言語主義」『外国語教育フォーラム』5 pp. 3-13
- 橋本貴子 (2002) 「英語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4 pp. 94-113

- 林さと子・小西正恵・関麻由美・池上摩希子・島崎美登里（著）津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ（編）（2006）『第二言語学習と個性—ことばを学ぶ一人ひとりを理解する—』春風社
- 樋下綾（2002）「中国語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4 pp. 114-130
- 日比谷潤子（2009）「義務・必要を表す表現のスタイル差」小林ミナ・日比谷潤子（編著）『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻 文法』凡人社 pp. 62-80
- ピナソツティクン, ポラニー（2014）「日本語熟達度と語用論的能力に関する一考察—タイ語を母語とする日本語学習者の不同意表明から—」『小出記念日本語教育研究論文集』22 pp. 5-16
- 堀田智子・堀江薫（2012）「日本語学習者の「断り」行動におけるヘッジの考察—中間言語語用論分析を通じて—」『語用論研究』14 pp. 1-19
- 宮崎里司（2009）「第二言語習得研究のパラダイムシフト—「共生言語」および「同化」に関する概念の再考察—」『日本言語文化研究会論集』5 pp. 17-30
- 村田久美子・原田哲男（編著）（2008）『シリーズ言語学と言語教育 第11巻 コミュニケーション能力育成再考—ヘンリー・ウィドウソンと日本の応用言語学・言語教育—』ひつじ書房
- メイナード, 泉子 K. (2017)『話者の言語哲学—日本語文化を彩るバリエーションとキャラクター—』くろしお出版
- 山田恵美子（2009）「断るという行為の認識の仕方が断り表現の選択に与える影響」『NEAR conference proceedings working papers』pp. 1-13
- 李吉鎔（2002）「韓国語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4 pp. 73-93
- 李吉鎔（2003）「フォーマルな談話での非デスマス形式の切換え—日本語母語話者と中間言語話者の比較—」『阪大社会言語学研究ノート』5 pp. 79-96
- 李吉鎔（2004）「中間言語話者の原因・理由を表す表現の切換え—切換えと表現形式の習得をめぐって—」『阪大社会言語学研究ノート』6 pp. 121-138
- 李吉鎔（2008）「日本語の自称詞切換え能力の習得について」『日本語学研究』22 pp. 217-230
- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Test*. Oxford: Oxford University Press. (大友賢二・スラッシャー, ランドルフ（監訳）（2000）『＜実践＞言語テスト作成法』大修館書店)
- Bell, A. (1984) Language Style as Audience Design. *Language in Society*, 13, pp. 145-204
- JACET SLA 研究会（編著）（2013）『第二言語習得と英語科教育法』開拓社
- Labov, W. (1972) *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Savignon, S. (1997) *Communicative Competence Theory and Classroom Practice: Texts and Context in Second Language Learning*, 2nd Ed., New York: McGraw-Hill, Inc. (サンドラ・サヴィニョン（著）草野ハベル清子・佐藤一嘉・田中春美（訳）（2009）『コミュニケーション能力—理論と実践—』法政大学出版局)
- Schilling-Estes, N. (2002) Investigating stylistic variation, In *The Handbook of Language Variation and Change*, Wiley-Blackwell, J.K. Chambers, Natalie Schilling (eds.) pp. 327-349
- Tarone, E. (1998) Research on interlanguage variation: Implications for language testing. In L.F. Bachman, and A.D. Cohen (eds.), *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, pp. 71-89
- Widdowson, H. (1993) Communication, Community, and the Problem of Appropriate Use, In James E. Alatis (ed.), *Language, Communication, and Social Meaning*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 305-315
- Widdowson, H. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.